

Betschart, Benjamin; Bühler, Thomas

Erziehungssystem(e) Schweiz. Erziehungswissenschaftliche Schlaglichter

Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 64-83



Quellenangabe/ Reference:

Betschart, Benjamin; Bühler, Thomas: Erziehungssystem(e) Schweiz. Erziehungswissenschaftliche Schlaglichter - In: Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 64-83 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308785 - DOI: 10.25656/01:30878; 10.35468/6113-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308785>

<https://doi.org/10.25656/01:30878>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Benjamin Betschart und Thomas Bühler

Erziehungssystem(e) Schweiz. Erziehungswissenschaftliche Schlaglichter

Erziehung resp. Bildung schwebt „nicht isoliert in einem luftleeren Raum“, sondern ist „in einen spezifischen gesellschaftlichen Kontext“ eingebettet (Kraft 2021, 195).¹ Erst der sozio-kulturelle Kontext der Erziehung „gibt auch dem Erziehungssystem und -prozess ‚Sinn‘, den Raum ihrer Möglichkeiten und die historisch definierte Sphäre ihrer Bedeutungen“ (Tenorth 2008, 22; vgl. auch Durkheim 1922/1972; Bernfeld 1925/1973; Heid 2005; Meyer-Drawe 2006; Winkler 2006). Will man also verstehen, „was erzieherisches Handeln bedeutet und unter welchen Bedingungen es seine jeweilige Gestalt gewinnt und verändert“ (Hoyer 2015, 7), sind die historisch wandelbaren Systeme, in denen Erziehung stattfindet, zu reflektieren. Die Erziehungswissenschaft ist im Wissenschaftssystem eine Reflexionsinstanz des Erziehungssystems (vgl. Rucker & Anhalt 2017, 175) mit der Aufgabe, Sachverhalte des Erziehungssystems zu be-

1 Im folgenden Beitrag wird der Ansicht von Reichenbach (2020, 112) gefolgt, wonach Bildung „nicht etwas grundlegend eigenes und anderes als Erziehung“ sei. Vielmehr sind „Erziehungs- und Bildungsprozesse letztlich nur analytisch zu trennen, gehören aber in der realen Entwicklung des Menschen auf elementare Weise zusammen“ (ebd., 62). Dementsprechend ist für die vorliegende Überprüfung *Erziehungssystem* mit *Bildungssystem* gleichzusetzen. Die Schweiz (Schweizerische Eidgenossenschaft) besitzt kein Bildungsministerium. Bildung ist dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (<https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home.html>, zugegriffen am 01.12.2023) zugeordnet. Geschäfte zu Erziehung auf nationaler Ebene lassen sich in verschiedenen Eidgenössischen Departementen finden. Die Kantone koordinieren Aufgaben im Bereich Bildung und Erziehung. Diesen Auftrag nehmen sie im Gremium Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK (<https://www.edk.ch/de>, zugegriffen am 01.12.2023) – vergleichbar mit der Kultusministerkonferenz in Deutschland – wahr oder in regional verbundenen Gremien (wie bspw. Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz oder Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz). Die kantonalen Departemente bezeichnen sich als *Erziehungsdepartement* oder neuerdings als *Bildungsdepartement* (zu Systematisierungsversuchen von Erziehung und Bildung vgl. Heid (1997); Alternativen zu Reichenbach (2020) entwickeln bspw. Benner (2015a) oder Anhalt, Rucker & Welti (2018)). Der Beitrag verzichtet auf eine Unterscheidung zwischen einem sog. normativen und empirischen Erziehungsbegriff resp. Bildungsbegriff.

schreiben, diese Beschreibungen zu problematisieren und mit Alternativen zu konfrontieren (vgl. ebd., 113).²

Was das Erziehungssystem *ist* oder *sein soll*, ist allerdings weniger trivial, als es mit Blick auf Systematisierungsversuche des *pädagogischen Establishments* (vgl. Luhmann & Schorr 1979) wie etwa der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) oder in der Schweiz der *Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung* (SKBF) den Anschein hat. Auch fachnahe oder fachimmanente theoretische Konzepte sind umstritten³ und insbesondere für den Schweizer Kontext nicht sehr ausgeprägt.⁴ Die bildungspolitisch orientierten Konzeptionen des Erziehungssystems Schweiz mögen zwar ihren Beitrag für politische Steuerungs- und Rationalisierungsinteressen leisten, in der erziehungswissenschaftlichen Bearbeitung werden aber bedeutende Lücken und somit Bedarfslagen vermutet.⁵

Diese Bedarfslagen liegen u. a. im phänomenologisch unbestreitbaren Tatbestand, dass Lernen individuell und relativ intransparent ist, begründet (vgl. Kraft 2021, 222). Dieser Tatbestand hat für die gesellschaftliche Bearbeitung des Erziehungsproblems – die evolutionäre „Entstehung der Möglichkeit von Aneignung“ (Winkler 2006, 143) – einerseits gravierende Folgen und begründet andererseits die Sonderstellung des Erziehungssystems im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Systemen. Insbesondere die öffentliche Erziehung wird zwar „durch spezifische Ziele und Absichten bestimmt, mit eigenen Methoden und Institutionen, von speziellen rechtlichen Kontexten eingerahmt und durch sie gebunden“ (Kraft 2021, 224). Das Erziehungssystem folgt aber keiner systemisch kohärenten Logik: Erziehung muss – systemtheoretisch gesprochen – ihre Funktion ohne eindeutigen Code und eindeutiges Medium erbringen. Die Erziehungsfunktion einer Gesellschaft ist außerdem nicht streng ausdifferenziert.⁶ Dieser Umstand zeigt sich etwa daran, dass auch in anderen Systemen als dem öffentlichen Erziehungssystem (vgl. Luhmann & Schorr 1979, 53ff.) erzogen wird und sich Erziehung nicht zwangsläufig auf die Vorstellungen einer postindustrialisierten Gesellschaft mit eurozen-

2 Ein Fachbereich wie die Erziehungswissenschaft resp. Bildungswissenschaft (in der Regel wird nachfolgend der Einfachheit halber von Erziehungswissenschaft gesprochen) hat die Aufgabe, ihren Gegenstandsbereich sowohl in der Breite als auch in der Tiefe zu bearbeiten und setzt einen entsprechend modernen Empiriebegriff voraus.

3 Vgl. etwa die Konzeption bei Fend (2006). Zur Kritik an dieser Konzeption vgl. Kade & Radtke (2011). Oder man denke an die Konzeption bei Luhmann (2002). Zu blinden Flecken der Rezeption dieser Konzeption vgl. Anhalt (2012, 330ff.).

4 Ein exklusives Beispiel für die Schweiz ist etwa der Beitrag von Criblez (vgl. 2017).

5 Wir denken hier z. B. an die Bewertung des Erziehungssystems im Hinblick auf Aspekte wie Effektivität, Effizienz, Equity oder Employability.

6 Benner (vgl. 2015b) spricht von Abstimmungsproblemen zwischen Erziehung und anderen Bereichen menschlichen Handelns.

tristischer Perspektivierung⁷ beschränken muss. Wird Erziehung infolgedessen als Formung von Lebensläufen „in vielfältig vernetzten, rekursiv sich stabilisierenden Prozessen“ (Kade & Radtke 2011, 227) gefasst, kann das Erziehungssystem nicht als eine strikt normativ integrierte Verbindung von Elementen gesehen werden, die ohne weiteres bildungspolitisch orientierten Interessen unterworfen werden kann und in deren Zentrum Erziehungsorganisationen stehen.

Besteht die paradoxe Funktion von Erziehung darin, Natur zu erhalten, „indem sie Gesellschaft und Kultur erhält sowie deren Entwicklung und Veränderung ermöglicht“ (Winkler 2006, 68), kann die pädagogische Aufgabe wie folgt bestimmt werden:

„Erziehung muss [...] immer so eingerichtet werden, dass sie gegenüber einer – an bloßer Stabilisierung, Tradition und Vermittlung gemessenen Aktivität – immer ein wenig misslingt. Gesellschaften und Kulturen müssen wenigstens – so sehr dies dem alltäglichen Erziehungsverständnis widerspricht – in der Erziehung eine Art Selbstvergessenheit sichern; sie müssen ihr inneres Strukturmoment der Offenheit bewahren“ (ebd., 79)

sowie Lernen als Fortschritt in der Zukunft verorten⁸ und darauf eine Konzeption von Lernen und Lehren resp. Erziehen aufbauen.

Was für eine wissenschaftliche Beschreibung der Gesellschaft gilt – nämlich, dass diese ein „polykontexturales System“ sei, „das eine Mehrheit von Beschreibungen ihrer Komplexität zulässt“ (Luhmann 1998, 36) –, gilt demnach auch für das Erziehungssystem. Für die Erziehungswissenschaft bedeutet dies, dass sie sich bei einer Beschäftigung mit dem Erziehungssystem sowohl auf den disziplinären als auch interdisziplinären Kenntnisstand beziehen muss (vgl. Anhalt 2012, 330)

7 Auffassungen können sich erstrecken von Prämissen wie Gemeinwohlorientierung, Arbeit und gegenseitiger Hilfe bis zu Bedürfnissen, Emotionen und Wünschen vom Individuum als zentralen Größen; bei letzteren Aspekten wären dann Qualitäten zutreffend, „die in einer neoliberalen Gesellschaft gefördert werden, in der Unternehmertum, Selbstverwirklichung und Einzigartigkeit als ausschlaggebend für Erfolg und Glück gelten“ (Mezzenzana 2023, 63). Westliche Standardauffassung richten ihren Blick vornehmlich auf das öffentliche Erziehungssystem mit Schwerpunkt auf Schule, mit Folgen für Erziehungs- und Bildungstheorie. In solch postindustrieller Sichtweise werden Tatbestände außerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaft kaum thematisch, welche nicht in ein solches öffentliches Erziehungs- und Bildungssystem passen (formelle, informelle, halb-öffentliche, nicht-öffentliche, parallele Organisationsweisen in Form von Klubs, Kooperationen, Parallel-Gemeinden, Gemeinschaften, Banden, ob ökonomisch, alternativ, exklusiv, kulturell, verboten, usw.).

8 Lernen ist in diesem Sinne an Erfahrung gebunden: „Lernen wird, anders gesagt, *experimentell*“ (Oelkers 1997, 752). Durch das Lernen wird sowohl erwünschtes als auch unerwünschtes Verhalten aufgebaut: So konstruiert, lässt sich Lernen verstehen als „Verhaltensänderungen, die ganz oder teilweise als Folge vorausgegangenen Verhaltens erklärt werden.“ Demgemäß „sprechen wir nicht nur vom Erlernen von Gedichten oder Vokabeln, sondern auch vom Rechnenlernen, Schwimmenlernen, Denkenlernen, Arbeitenlernen, Schweißenlernen, Sichdurchsetzenlernen oder Verzichtlernen, d. h. wir verwenden Lernen als Bezeichnung für eine ungewöhnlich umfangreiche Klasse von Verhaltensweisen bzw. Verhaltensänderungen“ (Weinert 1989, 389).

und darüber hinaus keine „monokontexturale Beschreibung“ (Luhmann 1998, 37) erwartet werden kann.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird das Ziel verfolgt, einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Beschreibung des Erziehungssystems Schweiz zu leisten sowie einen Ausblick auf mögliche Denkhorizonte für die Disziplin Erziehungswissenschaft zu versuchen. Der Beitrag vergewissert sich in Bezug auf Aufgaben und Leistungen des Erziehungssystems bzw. von Erziehungssystemen in der Schweiz und fragt u. a. danach, wie sich Erziehungswissenschaft als akademisches Fach zu den Tatbeständen des Erziehungssystems verhält. Leitend ist eine systemische Absicht, die Vorgehensweise erfolgt aber exemplarisch. Erziehung wird im Kontext der Schweiz im Sinne einer *Phänomenologie in einem-operativen Modus* (vgl. Loch 1983) betrachtet: Mit Hilfe von Begriffen treten jeweils (nur) bestimmte Aspekte eines Phänomens zum Vorschein. Anhand eines tatbestandsorientierten Zugriffs sollen vorsichtig(e) Einsichten zum Vorschein gebracht und einige Schlaglichter auf erziehungswissenschaftliche Problemfelder des Schweizer Erziehungssystems resp. der Disziplin Erziehungswissenschaft geworfen werden. Mit einem solchen Zugriff geht einerseits das primäre Interesse an einer Beobachtung des Erziehungssystems und weniger das Interesse an einer expliziten Qualitätsbeurteilung einher (vgl. Anhalt 2012, 342). Andererseits eröffnet diese Herangehensweise die Option, das Leistungspotenzial der Erziehungswissenschaft zur Disposition zu stellen, indem bspw. gefragt wird, ob die Gegenstände zur richtigen Zeit am richtigen Ort bestimmt werden, die akademischen Problemstellungen gesellschaftlichen Ansprüchen genügen usw.⁹

Erziehungssysteme lassen sich in drei Dimensionen beschreiben: Anhand der Funktion für eine Gesellschaft (Gegenwartsbezug), der Leistung für eine Gesellschaft (Zukunftsbezug) sowie der Reflexion darauf, wie das Erziehungssystem beobachtet und beschrieben wird (Vergangenheitsbezug) (vgl. Kraft 2021, 229). Diese Dimensionen werden im Folgenden als Heuristik genutzt. Dementsprechend sind auch die folgenden Abschnitte temporal rubriziert (vgl. Kaemper 1989) und dienen der Überprüfung der erziehungswissenschaftlichen Beschreibung des Erziehungssystems Schweiz: In einem ersten Schritt werden Schlaglichter auf mögliche Aufgaben der Erziehung für eine gegenwärtig gegebene gesellschaftliche Struktur in der Schweiz – illustriert in Fußnoten – geworfen. Ein zweiter Teil nimmt sich dann Dimensionen der Zielorientierung von Erziehung an und fokussiert auf Aspekte des Leistungsvermögens von Erziehung – dies nicht indem Aufgaben auf Zukünftiges (Glück, Ziel, Teilhabe, Nicht-Teilhabe, nicht

9 Selbstverständlich müsste auch noch die Qualität der methodischen und methodologischen Ansprüche der Prüfung zugeführt werden. Diesem dritten Bereich nimmt sich die vorliegende Überprüfung nicht an.

teilhaben wollen, können, dürfen, sollen usw.)¹⁰ bezogen werden, sondern indem Leistungen der Zukunft zugeordnet werden. In einem dritten Schritt widmen wir uns dem Vergangenheitsbezug von Erziehung.¹¹ Dass einer Teildisziplin die Aufgabe zukommt, sich in retrospektiver Einstellung der Frage zu widmen, wie die Wissenschaft das Erziehungssystem beobachtet und beschreibt, dient einer Klärung der Frage, ob der gesellschaftliche Auftrag weit gefasst ist, nämlich evaluativ tätig zu sein sowie berichtend Position zu beziehen und Empfehlungen für Politik und Gesellschaft auszusprechen.¹² Der vierte Teil bilanziert die Ausführungen der vorangegangenen Teile und nimmt allfällige Schlüsse für die Erziehungswissenschaft in den Blick.

1 Aufgaben der Erziehung bezogen auf eine gegenwärtig gegebene gesellschaftliche Struktur

Mit Fokus auf gesellschaftliche Erziehungssysteme wird die funktionale Verhältnisbestimmung von Erziehung und Gesellschaft thematisch. Systemisch lässt sich Gesellschaft als diejenige Ebene begreifen, die nicht nur „die überdauernde Voraussetzung für episodische Interaktionen, sondern auch noch für das Werden und Vergehen von Organisationen darstellt“ (Bellmann 2011, 459). In diesem Abschnitt wird anhand ausgewählter Schlaglichter das Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft in den Blick genommen. Anhand von theoretisch systematisierten Beständen wird exemplarisch einerseits aufgezeigt, worin die Aufgaben der Erziehung für die gegenwärtig gegebene gesellschaftliche Struktur gesehen werden können, und andererseits untersucht, wie das Erziehungssystem Schweiz diese Aufgaben erbringt.

Eine wenn nicht *die* grundsätzliche gesellschaftliche Aufgabe, die ein Erziehungssystem zu leisten hat, mag – abstrakt und idealisiert gesehen – darin erkannt werden, bei Menschen die Fähigkeit zu entwickeln, nicht

10 Eurozentristisch ist Erziehung und Bildung eine zwangsläufige Idee des Fortschritts eingeschrieben: „Hierin zeigt sich die aufdringliche Alternativlosigkeit des Fortschrittsparadigmas im Erziehungs- und Bildungsdiskurs: Vielleicht wird es gerade in der Praxis der Kritik und Skepsis zumindest implizit am stärksten bejaht“ (Reichenbach 2022, 166ff.).

11 Damit wird nicht einer simplifizierten Historizität das Wort geredet. Vielmehr soll klar werden, dass auch dieser Beitrag *Geschichte schreibt* und den Anspruch hat, selbstverständliche Ordnungsbildungen der Gegenwart zu überprüfen sowie die Historizität selbst zum Thema zu machen, indem er nicht *die* Geschichte (weiter-)erzählt, sondern stattdessen *viele* Geschichten, die auf Künftiges öffnen (vgl. auch Rohstock 2022, 190ff.).

12 Bei der Rubrizierung Aufgaben (Teil 1), Leistungen (Teil 2) sowie Reflexionen (Teil 3) handelt es sich um einen analytischen Zugriff. Da mit gutem Grund Aufgaben auch *künftige und vergangene Anteile* in sich tragen und in Teil 2 oder Teil 3 besprochen werden könnten, wird in Teil 2 und 3 aber auf die Besprechung solcher Anteile mit Beispielen verzichtet. Daher dünnten sich Teil 2 und 3 aus.

„nur an der Lösung, sondern auch an der Beurteilung und bereits an der Definition jener Probleme mitzuwirken, die die Entwicklung der individuellen und gesellschaftlichen Kultur und ganz konkret auch die Erfüllung gesellschaftlicher Arbeitsaufgaben zum Inhalt haben“ (Heid 2005, 106).

Damit einher geht die Vorstellung, gemeinsam resp. gemeinschaftlich bestehende Verhältnisse verantwortlich gestalten zu können.¹³

Sieht man zunächst von solchen Idealvorstellungen ab und wendet sich dem gegenwärtigen Erziehungssystem und damit auch dem häufig etwas grauen und trüben Erziehungsalltag zu, kann beobachtet werden: Im öffentlichen Erziehungssystem hat man sich an Grundkompetenzen zu orientieren, die von möglichst allen Schüler:innen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht werden sollen. Als eine Aufgabe regelt Erziehung den Zugang zu Wissen, wobei insbesondere die Befähigung zu sog. Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben oder Rechnen als zentral erachtet werden kann. Das Erziehungssystem erbringt diese Aufgabe einerseits anhand von Zweckprogrammen wie etwa dem Lehrplan sowie Konditionalprogrammen wie der Überprüfung von Grundkompetenzen. An der aktuellen Diskussion um frühe Sprachförderung zeigt sich andererseits, dass das Erziehungssystem bei dieser Aufgabenerbringung auf eine Stützung durch das Recht angewiesen ist.¹⁴ Hier wird die Sonderstellung des Erziehungssystems deutlich sichtbar: Es hat grundsätzlich keine Kontrolle über seinen Input, steht also unter dem Anspruch der gesellschaftlichen Totalinklusion und ist bei der

13 Entsprechende Ansätze und Programme können mit ihren impliziten und expliziten Annahmen so weit gehen, dass sie global (z. B. WHO, OECD) und regional (z. B. Lehrplan 21) für viele Menschen Geltungsansprüche erheben. Mit Blick auf diese (internationale) Standardsetzung stellt sich immer auch die Frage, inwiefern solche Modelle auf wissenschaftlichen Grundlagen beruhen oder Alternativen überhaupt korrekturbedürftig sind, weil sie bspw. von der Norm abweichen.

14 Justizabel werden Erziehung bzw. Bildung hochrangig in der Schweizer Bundesverfassung (Art 19, 62 BV): Hierbei handelt es sich aber um kein allgemeines Grundrecht auf Bildung. Es gibt lediglich ein Recht auf Grundschulausbildung (vgl. Wyttenbach 2013). Die Kantonsparlamente beschließen als gesetzgebende Institution Gesetze im Rahmen von Bildung und Erziehung. Das nachfolgende Beispiel zeigt, dass nicht alle thematischen Vorlagen zu Erziehung bzw. Bildung systematisch auch unter einer departementalen Zuordnung Erziehung bzw. Bildung bearbeitet werden. So hat der Kantonsrat Solothurn am 08.11.2023 ein Gesetz zur frühen Sprachförderung für Kinder beschlossen (vgl.: RG 136/2023, Änderung des Sozialgesetzes: Einführung der frühen Sprachförderung, <https://so.ch/parlament/sessionen/november-session-2023/16-sitzung-2023/>, zugegriffen am 01.12.2023), das den Start der Kinder in die Schullaufbahn erleichtern soll, indem bei Kindern vor dem Eintritt in den Kindergarten ein allfälliger Förderbedarf ermittelt wird und entsprechende Kinder ggf. mit Maßnahmen unterstützt werden. Diese gesetzgebende Beschlussfassung hat das Parlament im Rahmen des Sozialgesetzes vorgenommen.

Aufgabenerbringung auf andere Medien resp. öffentlich-rechtliche Institutionen (bspw. rechtlich codierte Macht)¹⁵ angewiesen.¹⁶

Mit der Aufgabe einer Regelung des Zugangs zu Wissen geht die Bearbeitung eines zweifachen Selektionsproblems einher. Erstens stellt sich das Problem der Auswahl von Wissen: Welches Wissen soll wann und warum in welchem Ausmaß wie lange und bis wann vermittelt werden? Mit Blick auf begrenzte Kapazitäten von Individuen sowie einer gesellschaftlichen Arbeitsteilung stellen sich Fragen nach einer möglichst *ganzheitlichen* Bildung, die von einer Vorstellung der *Vervollkommnung* getragen wird, im Gegensatz zu einer Orientierung an gesellschaftlicher Brauchbarkeit und Nützlichkeit unter Berücksichtigung von Zeit und Geld als knappen Gütern. Vor diesem Hintergrund zeigt sich das gesellschaftliche Problem der Besonderung: Wie kann der gesamtgesellschaftliche Zusammenhang trotz Spezialisierung bewahrt werden? Zweitens stellt sich das Problem der Auswahl geeigneter Personen. Erziehung hat zur Aufgabe, die für eine Tätigkeit geeigneten Personen zu erkennen und auszubilden. Die Aufgabe zur Bearbeitung dieses zweifachen Selektionsproblems erbringt das Erziehungssystem sowohl durch flexible Programmierung, also wieder anhand von Zweck- und Konditionalprogrammen, als auch durch die sog. Zweitcodierung, d. h. mittels Zensuren, Zeugnissen, Zertifikaten und Diplomen.¹⁷

Wird der Zugang zu Wissen geregelt, stellt sich in der Folge die Aufgabe, wie in Wissen eingeübt wird. Mit der Didaktisierung zeigen sich im weitesten Sinne auch technische Aspekte von Erziehung. Damit verbunden sind Diskussionen wie

15 Hierbei genügt ein Blick auf wegweisende Entscheidungen des Schweizerischen Bundesgerichts ab 1954 sowie Urteilen und Entscheiden des Europäischen Gerichtshofes für Menschenrechte (vgl. <https://www.bger.ch/index/jurisdiction/jurisdiction-inherit-template/jurisdiction-recht.htm>, zugegriffen am 01.12.2023). Ein Zugriff auf Bundesgerichtsentscheidungen zu Begriffen wie Erziehung, Bildung, Weiterbildung, Schule und Unterricht befördert die Einsicht in diesen Sachverhalt. Beispielhaft wird hier auf die Beschwerde in öffentlich-rechtlichen Angelegenheiten bezüglich des Anspruchs auf ausreichenden und unentgeltlichen Schulunterricht (BGE 144 I 1) hingewiesen. So gehören Aufwendungen für Exkursionen und Lager zum notwendigen und somit zwingend unentgeltlichen Unterricht, sofern eine Pflicht zur Teilnahme besteht. Ein weiteres Beispiel wäre die Verwaltungsgerichtsbeschwerde zum Lohngleichheitsgebot (126 II 217), in der die Frage der Gleichstellung von Lehrerinnen für psychiatrische Krankenpflege mit Berufsschullehrern mit Meisterausbildung aufgeworfen worden ist. Während ersteres Urteil dem klassischen Schulbetrieb zuzuordnen ist, zeigt das zweite Urteil, dass sich Erziehung, Bildung, Weiterbildung, Schule und Unterricht nicht auf den Grundschulbereich beschränken.

16 Zu ergänzen ist: Es gibt weitere gesellschaftliche Erziehungssysteme, bspw. wie in Freizeit, Sport und Erholung, die sich aber in unterschiedlichem Maße dem öffentlich-rechtlichen Bereich zuordnen, bspw. als Subventionsempfängerin oder dann ganz in informell abgegrenzten Bereichen etwa als Bewegung oder Gruppe nicht öffentlicher Art.

17 Beispiele: Zulassung durch Leistungszertifikate, berufsständische Selektion (Zulassungsprüfungen), Verbandzulassung (Patente wie Anwaltspaten usw.), Zugangsbeschränkungen wie bei Klubs und Gesellschaften. Bemerkung: Bei Berufsausbildungen kann der Lehrbetrieb schulische Eintrittsleistungen berücksichtigen, muss dies aber nicht.

z. B. um Attributionsprobleme (Zusammenhang von Lehren und Lernen), Technologiedefizite sowie die Effektivität und Effizienz von Erziehung.¹⁸ Mit der stärkeren Betonung einer Bildungspflicht gegenüber einem Bildungsrecht, wie sie im bildungspolitischen Konzept des *lebenslangen Lernens* zum Ausdruck gebracht wird,¹⁹ zeigt sich die Aufgabe von Erziehung darin, Herausforderungen von proklamiert gesellschaftlicher Relevanz zu bearbeiten. Dabei werden gerne historische Brüche zum Ausgangspunkt genommen wie etwa technologische Entwicklungen (etwa im Falle der Strategie *Digitale Schweiz*), Naturereignisse (etwa Klimawandel) oder Gewaltvorkommnisse (rechtswidrige Delikte mit nachhaltiger öffentlich-medialer Erschütterung). Der Erziehung wird in diesem Zusammenhang die Aufgabe zugesprochen, solche krisenhaften Ereignisse oder hervorgehobenen gesellschaftspolitischen Vorgänge zu bearbeiten, wenn nicht sogar zu lösen. Getragen wird diese Aufgabenzuschreibung durch eine Krisen- und Steigerungsemantik getreu dem Motto: *Es kann nicht mehr so weitergehen wie bisher. Wir sind nicht auf morgen vorbereitet. Alles wird immer komplexer.*²⁰ Ersichtlich wird diese Aufgabe etwa an der Forderung nach und Beschäftigung mit *future skills*. Damit verbunden wird (erstaunlicherweise) eine (Über-)Betonung pädagogischer Subjektivität²¹: Subjekte müssen sich „zu sich selbst entwickeln“ (Winkler 2006, 97), und dies ein Leben lang. Dafür stehen etwa programmatische Ausdrücke wie *Selbstorganisation* oder *Lernen des Lernens*. Das Erziehungssystem erbringt diese Aufgabe insbesondere durch flexible Programmierung insbesondere von Zweckprogrammen.²² Dabei zeigt sich: Vom Erziehungssystem wird das Erreichen von Zielen erwartet. Eine direkte Kontrolle ist den Programmen in den seltensten Fällen zugewiesen. Tendenziell lösen neue Programme alte ab oder ergänzen sie.²³

18 Konkrete Beispiele aus dem Schweizer Kontext wären etwa die Diskussion um lautgetreues Schreiben (<https://www.bernerzeitung.ch/lernen-kinder-in-der-primarschule-nicht-mehr-richtig-schreiben-163736824953>, zugegriffen am 01.12.2023) oder auch der Bericht *Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung* (<https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/berufsbildung-digitalisierung.html>, zugegriffen am 01.12.2023).

19 Eine pädagogische Kritik an diesem Konzept hat Dörpinghaus (vgl. 2017) formuliert.

20 Der *optimistische Wutanfall* von Michel Serres (2019) auf *Früher war alles besser* bildet hier eine Ausnahme.

21 Weitere Prämissen wären Selbstverwirklichung, Selbststeuerung, Selbstverantwortung usw. Hierbei ist zu erwähnen, dass auch jeweils andere Prämissen denkbar wären.

22 Man denke hier etwa an Subjektivierungsformeln des pädagogischen unternehmerischen Selbst oder der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Es lassen sich auch Beispiele außerhalb des Schulsystems finden.

23 Eine entsprechende Ausdifferenzierung zeigt sich bspw. von *Stark durch Erziehung* (<https://www.elternbildung.ch/elternbildung/materialien/stark-durch-erziehung>, zugegriffen am 01.12.2023) zu *Stark durch Beziehung* (<https://www.elternbildung.ch/elternbildung/materialien/stark-durch-beziehung>, zugegriffen am 01.12.2023) oder von Lehrplan zu Lehrplan 21 (<https://www.lehrplan21.ch/>, zugegriffen am 01.12.2023).

Erziehung hat weiter zur Aufgabe, gesellschaftliche Widersprüche zu prozessualisieren. Diese Aufgabe steht mit der vorher skizzierten Aufgabe in einem Zusammenhang, und zwar aus dem Grund, dass die Erziehung offensichtlich nicht in der Lage ist, gesellschaftliche Herausforderungen (allein) zu lösen. Der Ist-Zustand einer Gesellschaft wird grundsätzlich als herausfordernd und häufig als problematisch eingeschätzt. Die Erwartung zur Lösung oder zur Zielerreichung wird der nachwachsenden Generation überantwortet bzw. in diese verlagert, um universell vernünftige Verhältnisse doch noch realisieren zu können.²⁴ Gegenwärtig zeigt sich diese Aufgabe bspw. am medialen Aufmerksamkeitsfokus für Kinder- und Jugendbewegungen, welche für *ihre* Zukunft *protestieren*, bspw. in Bezug auf Klimaprobleme, oder an der sog. Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Lehrplan. Eine Temporalisierung des Problems findet statt, womit ein eigentümlicher Effekt einhergeht: Es kommt zu Vermischungen im Code Kind/Erwachsener in einem pädagogischen Sinn.

Eine wesentliche Aufgabe von Erziehung, die historisch als konstant, wenn auch in der Ausprägung als variabel beobachtet werden kann, besteht in der Programmierung gesellschaftlicher Moralisierung. Dieser liegt auf allgemeiner Ebene eine Differenzierung des Innen und Außen zugrunde. Es geht um die Differenz zwischen Profanem und Sakralem oder Erlaubtem und Verbotenem (vgl. Winkler 2006, 95). Wer in erzieherischer Absicht wen moralisiert, ist gegenwärtig divers. Grundsätzlich können alle alle moralisieren. Entsprechend kann jede:r die Rolle eines pädagogischen Demiurgen einnehmen. Mit technischen Entwicklungen nimmt bspw. die Möglichkeit der (auch anonymisierten) Moralisierung zu, wie sich anhand sog. *shitstorms* zeigen lässt.²⁵ Allerdings werden in einem klassischen Generationenverhältnis Eintritte in herkömmliche Erwachsenenwelten nach wie vor als Aneignung eingerichtet. Mit dem bildungspolitischen Konzept des *lebenslangen Lernens* wird darüber hinaus in moralisierender Absicht versucht, „Kontrolle, Beachtung der politischen sowie der moralischen Ökonomie von Gesellschaft und Kultur“ (ebd., 103) in die Einzelnen zu *versenken*: Primäres Ziel einer moralisierenden Erziehungsabsicht ist der Versuch, auf gesellschaftlicher Ebene Verbindlichkeit im Handeln herzustellen. Dieser Umstand zeigt sich auch an gesellschaftlich eingerichteten Räumen des Gebotenen und Verbotenem.²⁶ Mit der

24 In diesem Kontext wären auch erziehungstheoretische Konzeptionen zu sehen, die Erziehung als *Projekt* verstehen.

25 Vgl. etwa die Gleichstellungsdebatte (<https://www.tagesanzeiger.ch/gleichstellungsdebatte-werden-frauen-beim-lohn-diskriminiert-nein-sagt-die-nobelpreistraegerin-243865451204>, zugegriffen am 03.12.2023), bei der sich selbst ausgewiesene Akademiker:innen an solchen *shitstorms* beteiligen.

26 Bspw. Kindertagesstätten: Kinder dürfen nicht mit an den Arbeitsplatz der Eltern; Kindergärten: Ab hier gehe ich allein ohne Begleitung; Schule: Eltern dürfen ihre Kinder bei Klausuren nicht direkt vor Ort unterstützen.

Moralisierung kommt dann auch eine zentrale Absicht der Erziehung zum Vorschein: Es wird auch in einem moralischen Sinne selektioniert.²⁷

Erziehung bearbeitet weiter das Spannungsverhältnis von Vergangenheit und Zukunft. Einerseits scheint Fortschritt nur möglich, wenn auf die Vergangenheit Bezug genommen wird resp. auf der Vergangenheit aufgebaut wird. Andererseits haftet der Vergangenheit etwas Konservatives an, das mit Blick auf Fortschritt und Wandel häufig negativ konnotiert wird. Das Erziehungssystem löst diese Aufgabe pragmatisch durch Institutionalisierung pädagogischer Prozesse. In einem nach Typen und Stufen strukturierten öffentlichen Erziehungssystem werden systematisch Kompetenzen vermittelt, die auf bestehendem Wissen basieren (sollten). Darüber hinaus werden anhand von Abschlüssen Anschlüsse sichergestellt. Durch eine flexible Programmierung sowohl von Zweck- als auch Konditionalprogrammen wird auf gesellschaftliche Erfordernisse von Wandel reagiert (bspw. Modul Medien und Informatik im Lehrplan). Mit dieser Aufgabe tritt auch das didaktische Problem hervor, nämlich die Frage, *wie* dieses Spannungsverhältnis bearbeitet werden soll.

Mit der eben beschriebenen Aufgabe steht eine weitere in Zusammenhang. Erziehung soll gegenüber dem Zufall Ordnung erzeugen. Proklamiert wird dabei, dass die Zukunft *offen, ungewiss, kontingent* sei, und Entwicklungen deshalb schlecht antizipiert werden könnten. Die Lösung wird wiederum anhand des *lebenslangen Lernens* – als Kontingenzenzkomensationstechnologie – in der Erziehung gesucht. Sie soll Instrument sein, um die Welt doch noch beherrschen zu können. Dieses Verlangen zeigt sich im Erziehungssystem etwa daran, dass Erziehungsprozesse immer stärker überwacht, kontrolliert und bewertet werden (bspw. Bildungsmonitoring oder Evaluationssysteme an Hochschulen).

Mit Blick auf diese schlaglichtartig skizzierten Aufgaben der Erziehung und der exemplarisch illustrierten Tatbestände kann resümiert werden, dass Erziehung für eine gegenwärtig gegebene gesellschaftliche Struktur von hoher Relevanz ist – sei es bezogen auf das öffentliche Erziehungssystem, sei es im Hinblick auf weitere gesellschaftliche Bereiche. Auch die gesellschaftliche Struktur in der Schweiz ist ohne Erziehung nicht sinnvoll zu denken. Die Aufgaben der Erziehung sind vielfältig und können sich widersprechen. Dieser Umstand ist – wie eingangs dargelegt – in der paradoxen Funktion von Erziehung begründet. Anhand der Aufgaben und Tatbestände lässt sich zeigen, dass Erziehung je nach gesellschaftlichem Bereich mal mehr und mal weniger eigene Dignität besitzt, also eine primär pädagogi-

27 Beispiele: (Private) Beschilderung in Quartieren für Räume des Gebotenen und Verbotenen; Shitstorms, die moralisieren und ausschließen (bspw. Musizierende mit Rastas mit Hinweis auf kulturelle Aneignung); Erziehungsberatung (man soll *Elternteil* sagen, nicht Mama oder Papa, vgl.: https://www.stadt-zuerich.ch/sd/de/index/familien_kinder_jugendliche/beratung/Muetter_und_Vaeterberatung/ihre_haeufigsten_fragen/rollenbilder/gendersensible-erziehung.html, zugegriffen am 01.12.2023); Spracherziehung bspw. an Universitäten; Riten bei Studentenvereinigungen.

sche Geltung entfalten kann oder sich anderen Geltungsansprüchen (politischen, ökonomischen, moralischen, rechtlichen oder gar parallel-gesellschaftlichen Werte) unterzuordnen hat. Ob nun Erziehung vollständig über den Funktionsprimat verfügt oder nicht, sie erbringt gleichwohl ihre Aufgaben. Dabei fällt auf, dass Erziehung insbesondere in ihrer Programmierung eine relativ hohe Flexibilität und damit Anpassungsfähigkeit aufweist.

2 Leistungen der Erziehung bezogen auf eine zukünftige gesellschaftliche Struktur

Der Zukunftsbezug von Erziehung ist vielgestaltig. Grundsätzlich könnte er auch anhand der behandelten Aufgaben untersucht werden, weil es Aufgaben in der Regel inhärent ist, auf die Zukunft ausgerichtet zu sein. Erziehung kann auf die gute Zukunft des Einzelnen und der Einzelnen sowie der Gesellschaft ausgerichtet sein. Aber die Legitimation des Vorgriffs auf Zukünftiges ist prinzipiell riskant.²⁸ Leistungen der Erziehung werden im Folgenden analytisch von deren Aufgaben unterschieden, indem der Zukunftsbezug von Erziehung in den Blick genommen wird.

Erziehung erbringt – was ab und an vergessen zu werden scheint – zunächst Leistungen für sich selbst, also für das öffentliche Erziehungssystem: Schule ist zum Lernen da. Wir lernen nicht (nur) für das Leben, sondern (auch) für die Schule. Schule prägt das Leben und nicht nur prägt das Leben die Schule. Schüler:innen sind für die Schule da und Schule nicht primär für Schüler:innen. Das öffentliche Erziehungssystem ist entsprechend nicht nur ein Dienstleistungsbetrieb. Reichenbach hält fest:

„Dass die Hauptaufgabe von Erziehung und Unterricht zunächst immer mit der Tradierung von Kultur (im weitesten Sinne) zu tun hat, gerät manchmal in Vergessenheit. Lieber will man die Kinder fit machen für eine Zukunft, von der man gleichzeitig behauptet, man kenne sie nicht“ (Reichenbach 2011, 196).

Perspektivisch erbringt Erziehung aus gesellschaftlicher Sicht Leistungen für andere gesellschaftliche Bereiche, indem im öffentlichen Erziehungssystem auf diese

28 Gerd de Haan hält fest: „Schleiermachers Dialektik vom ‚Erhalten‘ des gegenwärtig Erreichten und ‚Verbessern‘ des Zukünftigen macht ein Erziehungsprogramm notwendig, das nicht nur einen Überblick über das Bestehende erfordert, sondern auch die Herausbildung des Willens, die Erbschaft des Fortschrittsprojektes anzutreten, sich also zum Gattungssubjekt zu machen. Unter dieser Prämisse ist die Fortentwicklung des Ganzen in gewisser Weise der individuellen Beliebigkeit entzogen, soweit man die Idee der Vervollkommnung als Strukturgesetz der Weltgesellschaft betrachtet“ (de Haan 2014, 377.). Zudem verweist er auf die Grenzen des Lernens als Bevorratung für die Zukunft (vgl. ebd.) sowie auf eine mögliche Zukunft unter der Prämisse des Nichtwissens (vgl. ebd., 382).

hin erzogen wird. Verschiedene Teilsysteme sind darauf angewiesen, wie bspw. das Wirtschafts- und Politiksystem, „etwa im Sinne der vorberuflichen Qualifizierung oder der politischen Loyalisierung“ (Bellmann 2011, 463). Das öffentliche Erziehungssystem hat die Rolle eines Zubringersystems. Reichenbach (2017, 206) weist neben der Funktion, „Konglomerate von Einzelmenschen zu unterrichten, zu fördern und zu beurteilen“ aus pädagogischer Sicht auf die „konstitutive Rolle im Erwerb der allgemeinen Gesellschaftstauglichkeit ihrer Mitglieder“ hin, welche das öffentliche Erziehungssystem nicht nur für einzelne gesellschaftliche Bereiche übernimmt, sondern eben für eine Gesellschaft insgesamt zu leisten hat.

Erziehung erbringt projektiv auch Leistungen in anderen gesellschaftlichen Bereichen, in denen selbst erzogen wird. Damit gehen z.T. konkurrierende Ansprüche gegenüber dem öffentlichen Erziehungssystem, aber auch zwischen den verschiedenen Bereichen einher. Solche Bereiche sind etwa Familie, Wirtschaft, Wissenschaft, aber auch Freizeit. Die konkurrierenden Ansprüche ergeben sich systemtheoretisch gesprochen deshalb, weil Erziehung „an den Primat einer anderen Funktion gebunden“ (Bellmann 2011, 464) ist.

Erziehung legitimiert sich und expandiert stetig. Sie leistet durch Anzeige – welcher Art und Weise auch immer – einen Beitrag zur Selbsterhaltung und Expansion. Neben einer scheinbar kontinuierlichen pädagogischen Klage über ausbleibenden Erfolg von Erziehung, zeigt sich ihre Unaufhaltsamkeit gleichzeitig auf der „Ebene der stillen Wirkung des pädagogischen Mechanismus, in der eher nebenher realisierten, dafür umso wirksameren Konstruktion des modernen homo paedagogicus“ (Tenorth 1992, 136). Die Pädagogisierung in einer gegenwärtigen Gesellschaft wird etwa greifbar über das bildungspolitische Konzept des *lebenslangen Lernens*, über die Konstitution von Erziehungswelten an unterschiedlichen Orten gesellschaftlichen Lebens mit verschiedensten Adressat:innen, oder zeigt sich in der Technisierung bspw. mit *Lernapps* (vgl. Schäfer & Thompson 2013).

Mit der Expansion ist gleichzeitig das Scheitern von Erziehung verbunden, wobei Erziehung eben deswegen gelingt: Ein Scheitern von Erziehung kann zugleich als deren Gelingen verstanden werden. Solange Gesellschaften und Kulturen „Freiheit und Vergesslichkeit gerade im Erziehungszusammenhang und für diesen entwickeln“ (Winkler 2006, 79f.), sie also das Strukturmoment der Offenheit bewahren, Erziehung damit in einem gewissen Maß eine Resistenz gegenüber Kontrolle, die Erziehung unter Zwang bringen will, erhalten kann, kann auch das gesellschaftliche Optionspotenzial bewahrt werden. Denn: Wenn Kulturen „eine vollständige Sicherheit aus sich herausbilden, binden sie ihre Mitglieder soweit, dass sie keine Optionen mehr entdecken können“ (ebd., 80). In gesellschaftlicher Sicht wird ignoriert, dass diejenigen, welche auf Pädagogisierung setzen, auch nicht mehr erwarten können,

„als die Funktionsmechanismen der Pädagogik und das, was sie nach aller historischen Erfahrung zu leisten vermögen: Die Beeinflussung von Dispositionen, nicht die Kontrolle des Handelns, die Formierung von Prämissen für Aktionen, nicht die Aktion, die Pädagogisierung der Welt, nicht ihre Moralisierung“ (Tenorth 1992, 137).

Es ist eher tröstlich, dass Erziehung „keinen Durchgriff auf die Welt“ erlaubt und sie „in ihrem Anspruch offenkundig immer neu begrenzt wird“ (ebd., 138), aber im Sinne ihrer unausweichlichen Temporalität zugleich mit der Zukunft relationiert ist.

Im Anschluss an eine Analyse der Aufgaben von Erziehung zeigt sich auch bei der Analyse von ausgewählten Leistungen eine hohe Relevanz bezogen auf eine zukünftige gesellschaftliche Struktur. Eine wesentliche Leistung – welche sich aus Teilleistungen zusammensetzt – besteht darin, neben einem Strukturmoment der Geschlossenheit auch das der Offenheit für eine Gesellschaft zu bewahren. Dafür sorgt ein *Funktionsmechanismus der Pädagogik*. Welcher Grad diesem Strukturmoment zugesprochen werden kann und in welche Form „die gesellschaftliche Reaktion auf die Entwicklungstatsache“ (Winkler 2006, 193) damit jeweils gebracht wird, ist abhängig von gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen, also kontingent.

3 Reflexion auf Erziehung: Vergangenheitsbezug und Erziehungssystem(e)

Zur Frage, wie das Erziehungssystem beobachtet und beschrieben wird, wird im Folgenden eine Einschränkung dahingehend vorgenommen, dass nicht grundsätzlich gesellschaftliche Bereiche interessieren, welche eine Reflexion auf Erziehung vornehmen, sondern allein thematisiert wird, wie die Erziehungswissenschaft einen Vergangenheitsbezug herstellt. Dazu ist eine Vorbemerkung notwendig. Obwohl eine oft „beklagte Mehrdeutigkeit und Vagheit (in) der Erziehungswissenschaft“ dahingehend gedeutet werden kann, „dass in Erziehungsfragen und deren wissenschaftlicher Erforschung notwendig gestritten werden muss“ (Ricken 2022, 165), scheint diese Mehrdeutigkeit in Gegensätzen strukturiert zu werden. Man denke hier etwa an Unterscheidungsmuster wie Empirie und Theorie (vgl. Heid 1996, 21f.), Reflexion und Erfahrung, Erklären und Verstehen, den Gegensatz von Sein und Sollen, die Problematik von Zielen und Mitteln oder auch das Dual von qualitativen und quantitativen Methoden (vgl. Depaepe 2010). Solche Gegenüberstellungen sind zwar aus wissenschaftstheoretischer Sicht höchst problematisch (vgl. etwa Depaepe 2010; Heid 2016), haben sich aber im erziehungswissenschaftlichen Betrieb verstetigt. Diese Vorbemerkung ist deshalb wichtig, weil sie bereits Probleme erahnen lässt, wie sich Erziehungswissenschaft als akademisches Fach in systematischer Art zu Tatbeständen des Erziehungssystems verhält.

Diese Problematik lässt sich auch mit Blick auf die Historizität der Disziplin veranschaulichen. In einem Aufsatz stellt Zymek (2015) die Historizität der Disziplin in einem groben Überblick dar. Dieser Überblick gibt auch Aufschluss darüber, wie die Erziehungswissenschaft das Erziehungssystem beobachtet und beschreibt bzw. beschrieben hat. Anfang des 20. Jahrhunderts, als sich die Pädagogik als eigenständige akademische Disziplin zu etablieren begann, wurden programmatische Zukunftsvisionen entfaltet, die – für viele bis heute – relevante Bezugspunkte in Diskursen über Erziehung und das Erziehungssystem darstellen (vgl. ebd., 205). Auch heute noch werden von einigen Vertreter:innen des Fachs solche Texte mit der Überzeugung gelesen, „dass in ihnen ein überzeitlich gültiger Gehalt an Ideen bzw. Werten zu entdecken sei, der im Hinblick auf aktuelle pädagogische und politische Problemstellungen als Verpflichtung gelten und Orientierungen geben könne“ (ebd., 206). Eine so verstandene historisch-systematische Pädagogik reklamierte für sich auch eine Praxisrelevanz, da in ihrem Zentrum „der Diskurs über die Ziele und die Inhalte der Erziehung“ stand (ebd.).

Mit der Öffnung der Erziehungswissenschaft und der historischen Bildungsforschung in den 1960er Jahren zu den Sozialwissenschaften wurde der Blick auf die Gegenstände der Erziehungswissenschaft dahingehend verändert, dass neben überzeitlichen Werten und sog. Grundbegriffen auch Gegenstände wie Kindheit, Familie, Schule, Unterricht usw. erforscht wurden, welche einem ständigen dynamischen Wandel unterliegen (vgl. ebd., 208f.). Mit dieser Öffnung ging eine starke Ausdifferenzierung und damit Spezifizierung der Erziehungswissenschaft einher.

Insbesondere mit dem Programm einer *Politik der neuen Steuerung* hat sich eine Bildungsforschung etabliert, die der Politik eine evidenzbasierte Steuerung des Erziehungssystems verspricht (zur Kritik an einer solchen Vorstellung vgl. Bellmann & Müller 2011). Interessant an dieser neuen empirischen Bildungsforschung ist „konzeptionell, programmatisch und methodologisch die Ausblendung der historischen und kulturspezifischen Dimensionen von Bildungsprozessen in der Forschung“ (Zymek 2015, 211). Bis heute ist zudem mehr oder weniger unklar, was eine solche Bildungsforschung unter Empirie versteht bzw. was sie als Empirie gelten lässt.

Die Allgemeine Erziehungswissenschaft ist bemüht, sich selbst als Fachwissenschaft zu reflektieren, bspw. in Bezug auf Status und Verfasstheit, Gegenstandskonstitution und Arbeitsweisen (vgl. Ricken 2022; Baader 2023; Zirfas 2023) oder grundsätzliche Aufgaben.²⁹ Baader (2023, 451) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Allgemeinen Erziehungswissenschaft die Aufgabe zukomme, „ihre Bedeutung auch für die Handlungsfelder verstärkt herauszu-

29 Hauptaufgaben werden dann etwa darin gesehen, dass die Erziehungswissenschaft „Problematierungsformel für pädagogisch bedeutsame Sachverhalte“ (Zirfas 2023, 434) sei oder als „Zirkel der Problemgenerierung“ operiere (Anhalt 2012, 357).

stellen“. Erstaunlicherweise liegt mit der Arbeit von Criblez (vgl. 2017) für die Schweiz nur eine nennenswerte Arbeit vor, die sich dem Erziehungssystem in systemischer Absicht annimmt. Wie oben bereits aufgezeigt werden konnte, ist der Tatbestandsbereich Erziehungssystem(e) allerdings breiter. Dies ist keine Kritik an der Systematisierung von Criblez, sondern in der Sache begründet und unterstreicht noch einmal das in der Einleitung benannte Desiderat. Zusammenfassend zeigt sich, dass die hier skizzierten Tatbestände im Fach Erziehungswissenschaft in der Breite kaum abgebildet werden. Erklärungen können – wie nun abschließend diskutiert werden soll – in problematischen Fachverständnissen (Gegenstandskonstitution, Aufgaben, Arbeitsweisen), in thematischen Engführungen (Bindestrich-Erziehungswissenschaften) oder schlicht in der Ausstattung von Instituten mit Lehrstühlen gesehen werden.

4 Ausblick: Mehr Disziplin oder wie besonders hat das Allgemeine zu sein?

Der vorliegende Beitrag hatte das Ziel, in explorativer Absicht eine erziehungswissenschaftliche Beschreibung des Erziehungssystems Schweiz zu leisten. Anhand ausgewählter Aufgaben, Leistungen sowie Reflexionen der Erziehungswissenschaft als akademischem Fach auf Tatbestände des Erziehungssystems in systematischer Art wurde eine Vergewisserung für den Schweizer Kontext vorgenommen. In diesem abschließenden Teil wird nun ein Ausblick auf mögliche Denkhorizonte für die Disziplin Erziehungswissenschaft, bezogen auf den Gegenstand *Erziehungssystem(e)*, gewagt.

Erziehung wird weitgehend anthropozentrisch gedacht und in großen Teilen auch eurozentristisch begründet, was wohl auch einen Teil einer Geschichte von Erziehungs- und Bildungswissenschaft ausmacht. Tatbestände folgen nicht unbedingt diesen Annahmen.

Die Gesellschaft bearbeitet Erziehung auf unterschiedlichen Ebenen, sowohl formell institutionell als auch informell, und löst Probleme – hier eben bezogen auf Erziehung und Bildung – rund um das Besondere und das Allgemeine. Wie solche Probleme – entlang den hier gewählten drei analytischen Ebenen (Gegenwarts-, Zukunft- und Vergangenheitsbezug) – der gesellschaftlichen Bearbeitung zugeführt werden, lässt sich an zwei politischen Kommissionen veranschaulichen. Das Schweizerische Parlament (Nationalrat und Ständerat) hat zwei ständige Sachbereichskommissionen als Legislativkommissionen (Kommissionen für Wissenschaft, Bildung und Kultur WBK)³⁰ eingerichtet. Ihrer Aufgabe kommen sie nach,

30 Kommissionen sind Ausschüsse des Parlaments, die aus einer begrenzten Anzahl von Ratsmitgliedern bestehen, Geschäfte vorberaten, gesellschaftliche und politische Entwicklungen in ihrem Zuständigkeitsbereich verfolgen sowie Vorschläge ausarbeiten.

indem sie sich unter anderem auch auf die Vergangenheit, genauer auf datengestützte Grundlagen beziehen. So liefert die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF in regelmäßigen Abständen einen Bildungsbericht³¹ u. a. auch zuhänden der Schweizerischen Eidgenossenschaft und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Diese doppelte Trägerschaft begründet sich in der Bundesverfassung, welche für die Schweiz das Bildungswesen als gemeinsame Verantwortung von Bund und Kantonen regelt. Werden nun die Geschäfte der Kommissionen für Wissenschaft, Bildung und Kultur WBK überblickt, fällt die Bearbeitung aller drei analytischen Ebenen Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit³² auf sowie die Behandlung des Besonderen und des Allgemeinen bei der Suche nach Lösungen resp. bei der Vorbereitung von Entscheidungen.

Erziehungswissenschaft kann sich zwar normativ ausrichten,³³ in gesellschaftlicher Perspektive – in der von einer Erziehungswissenschaft primär die Beschreibung und Erklärung der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit erwartet wird – kommt sie aber an der Empirie nicht vorbei, d. h. der Erhebung, Aufbereitung und Analyse von konfigurierten Gegenständen aufgrund gezielter Beobachtungen der Welt. Als trivial angesehen werden können dabei die beiden Hinweise von Heid, dass einerseits auch diejenigen, die Erziehung „für unmessbar halten, messen – es sei denn, sie sprächen nicht über eine Realität, sondern über Worte und Wortverwendungsregeln“ (Heid 2016, 76), sowie dass andererseits

„auch von *bloßer Empirie* unterschiedene Aussagen über die pädagogisch bedeutsame Wirklichkeit [...] auf Realitätserfahrungen [rekurrieren], so daß dann nur noch klärungsbedürftig bleibt, auf welche Weise, mit Hilfe welcher Methoden eine dem Erkenntnisziel und dem Erkenntnisgegenstand adäquate Realitätsvergewisserung möglich bzw. erfolgreich ist“ (Heid 1996, 21; Hv. i. O.).³⁴

31 Der Bildungsbericht Schweiz 2023 vermittelt wiederum Daten und Informationen aus Statistik, Forschung und Verwaltung zum gesamten Bildungswesen der Schweiz von der Vorschule bis zur Weiterbildung und dient als Grundlage für die Formulierung der gemeinsamen Bildungsziele von Bund und Kantonen.

32 Vgl. Medienmitteilungen WBK (<https://www.parlament.ch/de/services/suche-news?k=PdCommissionDE:WBK-N>, zugegriffen am 01.12.2023).

33 Vergewissert sich die Erziehungswissenschaft ihres Fachbereichs, zeigt eine vor Kurzem erschienene Publikation mit eigenem Themenschwerpunkt (vgl. Seichter 2023) in einem Beitrag die drei Ebenen Gegenwarts-, Zukunft- und Vergangenheitsbezug in einem Kulminationspunkt und der Feststellung von Kontingenz vor dem Hintergrund eines analytischen Zugriffs auf Rubrizierung von Geschichte, Theorie, Anthropologie, Ethik, Empirie, Praxis, Kritik (vgl. Zirfas 2023). In einem weiteren Beitrag (vgl. Baader 2023, 452f.) wird die Notwendigkeit einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit sieben Thesen begründet, wobei der Beitrag nicht nur die Begründung einer Notwendigkeit des Fachbereichs ausschließlich im Akademischen (Überprüfung durch Kritik) versucht, sondern auch eine Bezugnahme zu Handlungsfeldern hervorhebt (vgl. ebd., 484).

34 Selbstverständlich setzt eine empirische Feststellung von Erziehung einen Begriff von Erziehung voraus.

Weniger trivial gestaltet sich die Umsetzung einer solchen Erwartung, die eben deshalb als Aufgabe der Erziehungswissenschaft zu sehen ist.³⁵ Insbesondere ist eine solche wissenschaftliche Arbeit transparent anzulegen und damit einer intersubjektiven Kontrolle zugänglich zu machen.

Einer Wissenschaft und einer Gesellschaft hilft nicht, wenn Wissenschaft Tatsachen als Tatsachen feststellt oder Ideale postuliert. Vielmehr ist Wissenschaft – hier Erziehungs- und Bildungswissenschaft – gefordert, Tatbestände zu suchen und zu finden, diese der kritischen Überprüfung zuzuführen sowie nach eingehender Diskussion Urteile und Empfehlungen in Form von Berichten für deliberative gesellschaftliche Debatten bereitzustellen (zu Untersuchungsphasen und Ablauf vgl. Diekmann 2011, 186ff.). Es geht also nicht primär darum, Pädagogik vor Überraschungen und Fehlentwicklungen im Erziehungs- und Bildungssystem zu immunisieren sowie einer Steigerungslogik resp. einem pädagogischen Fortschritt das Wort zu reden, sondern mit einem breiten Erziehungs- und Bildungsbegriff aus der Perspektive der Wissenschaft kritische Beiträge abzuliefern, die Sachen und Sachverhalte sowie Relationen kritisch überprüfen und dabei der Welt kein verkürztes, vereinfachtes oder gar banales Erziehungsbild zumuten. Basierend auf Grundlagenwissen (Gegenwartsbezug), Orientierungswissen (Zukunftsbezug) und Reflexionswissen (Vergangenheitsbezug) oder anderen alternativen analytischen Zugriffsweisen stellt Erziehungswissenschaft mit einem Anspruch der Kritik „gesellschaftliche Werte, Praktiken und Institutionen und die mit diesen verbundenen Welt- und Selbstdeutungen ausgehend von der Annahme infrage, dass diese nicht so sein müssen, wie sie sind“ (Jaeggi & Wesche 2009, 7), und führt diese einer intersubjektiven Debatte zu. Damit werden wieder Fragen statt Antworten lanciert. Doch kommt der Erziehungswissenschaft eben auch die Aufgabe zu, Fragen zu stellen, die nicht nur akademisch interessieren, sondern im Angesicht von Phänomenen wie Macht, Gewalt, Krieg, Glück und Sinn sowie Widersinn und Abgründigkeit noch intensiver nach einer Klärung von Tatsachenbeständen verlangen, die sowohl Historizität als auch Historiografie herausfordern:

- Wie wäre es, wenn Erziehung und Bildung von heute aus zurückverfolgt werden und man sich dabei auch oralen Spuren annimmt, nicht endend beim Klassischen (vgl. Spitzer 2021; Graeber & Wengrow 2022)?
- Wie wäre es, wenn die Spuren zu Tatbeständen in Bezug auf Erziehung und Bildung ausgeweitet werden und eine verwirrende Fülle von Beispielen entdeckt wird, um von dort her sowohl das Konservative als auch das Moderne in den Blick nehmen (vgl. Daston 2023)?
- Wie wäre es, wenn pädagogische Schemata gestützt auf weltweiten Vergleichen zu Lebensformen als Grundlage genommen werden, um nicht nur zu suchen und zu finden, was aus eurozentristischer Perspektive wahrgenommen werden

35 Zur Diskussion von Herausforderungen vgl. bspw. Heid (1997; 2016).

kann, weil die wissenschaftliche Gewohnheit in spezifischer Hinsicht zu unterscheiden gelehrt hat (vgl. Descola 2023)?

Literatur

- Anhalt, E. (2012): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Anhalt, E., Rucker, T. & Welti, G. (2018): Erziehung als Ermöglichung von Bildung. Über die originäre Problemstellung der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung. In: Erziehungswissenschaft 29 (56), 19-25.
- Baader, M. S. (2023): Die Unvermeidlichkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft als Aufgabe. Zur reflexiven Grundlegung der Disziplin Erziehungswissenschaft. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 99 (4), 450-461.
- Bellmann, J. (2011): Kapitel 4: Gesellschaft. In: G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 459-481.
- Bellmann, J. & Müller, T. (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benner, D. (2015a): Erziehung *und* Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (4), 481-496.
- Benner, D. (2015b): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bernfeld, S. (1925/1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 1. Auflage. Leipzig, Wien und Zürich: Suhrkamp.
- Criblez, L. (2017): Schweiz. In: H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Hrsg.): Die Bildungssysteme Europas. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 669-695.
- Daston, L. (2023): Regeln. Eine kurze Geschichte. Berlin: Suhrkamp.
- de Haan, G. (2014): Zukunft. In: C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.): Handbuch pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer, 375-384.
- Depaepe, M. (2010): Stand und Probleme der Historiographie der empirischen Erziehungswissenschaft. Metareflexion über eine zwanzig Jahre alte Forschung als Einführung in die Tagung ‚Geschichte der empirischen Pädagogik / Erziehungswissenschaft‘. In: C. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.): Beobachten, Messen, Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-50.
- Descola, P. (2023): Die Formen des Sichtbaren. Eine Anthropologie der Bilder. Berlin: Suhrkamp.
- Diekmann, A. (2011). Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dörpinghaus, A. (2017): Abschied vom Lebenslangen Lernen. In: Forschung und Lehre 24 (8), 674-678.
- Durkheim, E. (1922/1972): Erziehung und Soziologie. 1. Auflage. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graeber, D. & Wengrow, D. (2022): Anfänge. Die neue Geschichte der Menschheit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heid, H. (1996): Über Zweifel an der Möglichkeit, Pädagogik als empirische Wissenschaft zu betreiben. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Pädagogik als empirische Wissenschaft. Reden zur Emeritierung von Peter Martin Roeder. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 17-60.

- Heid, H. (1997): Erziehung. In: D. Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 43-68.
- Heid, H. (2005): Ist die Verwendbarkeit des Gelernten ein Qualitätskriterium der Bildung? In: H. Heid & C. Harteis (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 95-116.
- Heid, H. (2016): Über Streitfragen der Generierung und Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens. In: W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 71-84.
- Hoyer, T. (2015): Sozialgeschichte der Erziehung. Von der Antike bis in die Moderne. Darmstadt: WBG.
- Jaeggi, R. & Wesche, T. (2009): Einführung: Was ist Kritik? In: R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt/M.: Suhrkamp, 7-20.
- Kade, J. & Radtke, F.-O. (2011): Erziehungssystem. In: J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: W. Kohlhammer, 220-228.
- Kaemper, W. (1989): Zeit. In: C. Wulf (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim: Beltz, 179-197.
- Kraft, V. (2021): Erziehung, Beratung, Psychotherapie. Eine Einladung zu Unterscheidungen. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Loch, W. (1983): Phänomenologische Pädagogik. In: D. Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta, 155-173.
- Luhmann, N. (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von D. Lenzen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meyer-Drawe, K. (2006): Pädagogik, Phänomenologische. In: H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 370-375.
- Mezzanana, F. (2023): Verhättselt eure Kinder nicht so! Die Runa im Amazonasgebiet von Ecuador stimmen nichts auf die Bedürfnisse der Kinder ab, und trotzdem gedeihen sie – vielleicht sogar besser als in der westlichen Welt. NZZ am Sonntag, 26. November 2023, 63-66.
- Oelkers, J. (1997): Lernen. In: C. Wulf (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim: Beltz, 750-755.
- Reichenbach, R. (2011): Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Reichenbach, R. (2017): Lernen im Kollektiv – Schule und Demokratie. In: R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 196-207.
- Reichenbach, R. (2020): Bildungsferne. Essays und Gespräche zur Kritik der Pädagogik. Hrsg. v. R. Bossart. Zürich: Diaphanes.
- Reichenbach, R. (2022): Fortschritt. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim: Beltz Juventa. S. 166-174.
- Ricken, N. (2022): Erziehungswissenschaft. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim: Beltz Juventa, 159-166.

- Rohstock, A. (2022): Geschichte. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim: Beltz Juventa, 190-198.
- Rucker, T. & Anhalt, E. (2017): Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2013): Pädagogisierung – eine Einleitung. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): Pädagogisierung. Halle: Martin-Luther-Universität, 7-25.
- Seichter, S. (2023): Editorial. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 99 (4), 425-427.
- Serres, M. (2019): Was genau war früher besser? Ein optimistischer Wutanfall. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Spitzer, M. (2021): Eine musikalische Geschichte der Menschheit. Von unseren frühesten Vorfahren bis heute. München: Riva.
- Tenorth, H.-E. (1992): Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 29. Beiheft, 129-139.
- Tenorth, H.-E. (2008): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 4. Auflage. Weinheim & München: Juventa.
- Weinert, F. (1989): Lernen. In: C. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper, 389-395.
- Winkler, M. (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Wytenbach, J. (2013): Schweizerische Bildungsverfassung im Grundschulbereich. In: R. Becker & P. Bühler & T. Bühler (Hrsg.): Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit – Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen. Bern: Haupt, 247-270.
- Zirfas, J. (2023): Zur Unvermeidlichkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Eine Kartographie. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 99 (4), 429-449.
- Zymek, B. (2015): Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung? In: Die Deutsche Schule 107 (2), 203-221.

Autoren

Betschart, Benjamin, Dr.

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historisch-systematische und vergleichende Erziehungswissenschaft (u. a. Erziehungs-/Bildungssystem Schweiz), pädagogische Psychologie, erziehungswissenschaftliche Innovationsforschung sowie Hochschulforschung (u. a. Lehrer:innenbildung)
E-Mail: benjamin.betschart@fhnw.ch

Bühler, Thomas, Dr.

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftstheorie sowie Methoden, Methodik, Methodologie, Unterrichts- und Organisationstheorie, Berufspraktische Studien und Schultheorie, Bildungs- und Erziehungstheorie, Bildungssystem(e) CH, Ästhetische Theorien und Kulturtheorie
E-Mail: thomas.buehler@fhnw.ch